

宗教教育をめぐる諸問題

—2003年中央教育審議会答申における宗教教育の捉え方—[†]

中村 清*

宇都宮大学教育学部*

2003年中央教育審議会答申は、教育基本法改正の一方向として、宗教教育をこれまで以上に積極的に行うことを提言した。しかし、その内容は、多様な宗教宗派に対して一つの中立な立場に立って宗教教育を行うことが可能だとする点で、現行教育基本法の通説的な解釈を踏襲している。小論は、ある程度の宗教的偏りを許容して多様な宗教宗派を教えることによってこそ、宗教教育の中立性と信教の自由が守られることを主張する。

キーワード： 学校教育、宗教教育、中立性、公教育、中央教育審議会

1. 問題

中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」（2003年3月20日）は、教育基本法の具体的な改正の方向の一つとして、宗教教育を取り上げ、「宗教に関する寛容の態度や知識、宗教の持つ意義を尊重することが重要であり、その旨を適切に規定すること」、および「国公立学校における特定の宗教のための宗教教育や宗教的活動の禁止については、引き続き規定すること」の二点を提言した。この提言は、基本的に教育基本法第九条の考え方を踏襲した上で、より積極的に宗教教育を行うことを意図したものである。

戦前の我が国では、いわゆる国家神道を教える国教主義の宗教教育が行われていたといわれることが多い。しかし、宗教教育を重視する人

々は違った見方をする。戦前の教育でも、公式には、教育の宗教的中立性の名において学校から宗教教育が排除された。実際には、神社神道が準国教的な地位を占めたけれども、それは宗教ではなく祭祀であるとされた。それゆえに、本格的な宗教教育は行われなかった、というわけである¹⁾。1935年に宗教的情操教育を充実させるために文部次官通牒が出されたことは、この見方に一定の根拠があることを示している。戦後教育改革を指導した教育刷新委員会における議論が示すように、戦後教育改革は、基本的に、このような戦前の宗教教育必要論の延長上にある²⁾。

今回の答申は、このような戦前・戦後の宗教教育必要論を継承するものであり、とくに革新的あるいは反動的として問題にすべきものではない。従来の教育論において、必ずしも積極的に教育政策として具体化はしなかったけれども、つねに底流として流れていた考え方を表面化させ、具体化しようとするものであり、一つ

[†] Kiyoshi NAKAMURA* : Problems of Religious Education in Public Education.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

の常識的な見方を再確認するものである。

問題は、しかし、このような常識的な見方が妥当かということである。この常識的な見方は、戦前・戦後を通じて底流として存在してきたにもかかわらず、これまで教育実践として定着しなかった。そこにはそれなりに理由があるはずである。今回の提言は、その理由を考慮していない。

答申は、宗教教育を「宗教に関する寛容の態度の育成」、「宗教に関する知識と、宗教の持つ意義の理解」、「宗教的情操の涵養」、「特定の宗教のための宗教教育」の四つに分けた上で、前三者はすべての学校で行うべきであるが、第四の特定の宗教のための宗教教育は私立学校のみに許されるとしている。寛容の態度の育成、宗教的知識教育、宗教的情操教育がすべての学校で行われるべきだとされるのは、この範囲であれば中立な宗教教育が可能だと考えられるからである。また、私立学校で特定の宗教のための宗教教育が許されるのは、そうしても信教の自由を侵害することはないと考えられるからである。現行の教育基本法第九条も、このような考え方にたって解釈されることが多い。しかし、ここに問題がある。

公教育において宗教教育を行おうとする場合、つねに多様な宗教宗派に対して中立な宗教教育が可能かということが問われる。戦後の教育基本法の立法過程やその後の教育刷新委員会の宗教教育をめぐる審議においても、この問いが問われた。しかし、明確な答えは得られないままに、中立な宗教教育が可能だと仮定して議論が進められた。この点は、今回の答申においても同じである³⁾。はたして中立な宗教教育が可能であろうか。

上に述べたように、戦前の公教育でも、少なくとも公式には、教育の宗教的中立性が重視されていた。また、宗教的中立性を維持しつつ、

積極的に宗教教育を行うことが提唱されたこともある。この事情は戦後も変わらない。それにもかかわらず、戦後の公教育において、宗教教育はほとんど無視されてきた。その一因として、戦前の国家神道による事実上の国教化に対する反動や戦後のいわゆる神道指令による極端な宗教教育の制限によって、学校が宗教教育を全面的に忌避するに至ったことが考えられる⁴⁾。しかし、それ以上に、多様な宗教宗派に対して中立な宗教教育を求められたことが大きな原因だったのではなかろうか。小論は、教育基本法と今回の答申に共通にみられる中立な宗教教育という前提を再検討することをとおして、改めて公教育における宗教教育の可能性を探ることをめざす。

2. 宗教的知識の理解

まず、今回の答申の提言に即して、それが中立な宗教教育を想定していること、そしてその想定が無理を含むことを確認しておこう。

「宗教に関する知識と、宗教の持つ意義の理解」について、答申は次のように述べている。

「宗教は、人間としてどう在るべきか、与えられた命をどう生きるかという個人の生き方にかかわるものであると同時に、社会生活において重要な意義を持つものであり、人類が受け継いできた重要な文化である。このような宗教の意義を客観的に学ぶことは大変重要である。／また、国際関係が緊密化・複雑化する中であって、他の国や地域の文化を学ぶ上で、その背景にある宗教に関する知識を理解することが必要となっている。」

宗教が「人間としてどう在るべきか、与えられた命をどう生きるべきかという個人の生き方にかかわるものである」という指摘は正しい。そうであればこそ、「宗教の意義を客観的に学ぶ」ことが重要だという指摘が疑問になる。一

般に「客観的に学ぶ」とは、たんに客観的な知識として学ぶだけで、その知識を受け入れてしたうか否かは問わないということを意味するのではなかろうか。しかし、それは宗教の意図するところではない。宗教は、どの宗教であれ、それを知れば、それにしたがって生きることを求めるものである。宗教的知識は、それを学ぶ者に受け入れるか否か態度決定を迫る。この種の知識を客観的に学ぶことは無意味であり、また不可能でもある。

たとえば、キリスト教は隣人愛を教えているということを知っても、隣人愛はキリスト教徒のすることであって、キリスト教徒でない自分には無関係だというのであれば、その知識は「人間としてどう在るべきか、与えられた命をどう生きるべきかという個人の生き方にかかわる」ことはない。隣人愛の教えを知って、実際に隣人愛を実行するようになってこそ、あるいは少なくとも隣人愛を実行しなければいけないと思うようになってこそ、この教えを知ることが個人の生き方にかかわることになる。宗教的知識を学ぶことに意味があるとすれば、知識が学ぶ者の生き方に影響するからである。

各宗教は、それぞれに特有の教義の体系を持ち、それにしがった生活様式をもっている。ある宗教の信者になることは、その教義体系を全体として受け入れ、その生活様式に全体としてしたがうようになることを意味する。いわゆる宗派教育は、この意味での信者を育てることをめざす。宗教的知識教育は、必ずしも特定の宗教の信者を育てることをめざすわけではなく、各宗教についての正しい知識を与えることをめざす。しかし、宗教的知識それ自体が、それを知り納得すれば、納得した範囲においてそれにしたがって生きることを迫る性質をもっている。そのために、宗教を学ぶことが個人の生き方に影響するのである。宗教は、それを真剣

に学ばば学ぶほど、「客観的な」知識として学ぶことはできなくなる。また、「客観的な」知識として学ぶだけでは、学ぶ意味がない。

答申はさらに、宗教は「人類が受け継いできた重要な文化である」と捉えた上で、「他の国や地域の文化を学ぶ上で、その背景にある宗教に関する知識を理解することが必要となっている」と指摘している。はたして宗教を「文化」として、あるいは「文化の背景にある」ものとして教えたり学んだりすることができるのだろうか。ここにも、上と同様の問題がある。

他の国や地域の文化を学ぶ上で、宗教に関する知識を理解する必要があるのはどんなときか。たとえば、キリスト教では、各個人がそれぞれ神の前に立つから個人主義が発展し、仏教では、人間も含めて万物が縁で結びつくから、個人主義が発展しない、という仕方で宗教と文化が結びつけられることがある。たしかに、このような仕方で宗教と文化が結びつくことはありうる。したがってまた、個人主義を理解するためにキリスト教を知ることが役立つこともありうる。そのかぎりでは、文化の背景に宗教があり、文化を理解するために宗教を学ぶ必要があるということは正しい。

それが正しいとして、そもそも、そのように文化を正しく理解する必要があるのはなぜか。なぜ個人主義を正しく理解する必要があるのか。個人主義が受け入れるに値する思想か否かを判断するために必要だからである。仮にキリスト教を知ることによって個人主義をより正しく理解することができたとしよう。そのようにして個人主義をより正しく理解すればするほど、個人主義はそれを学ぶ者に受け入れるか否か態度決定を迫るものになるはずである。それがキリスト教と結びついているのであれば、キリスト教もまた、その個人主義と結びついている点において、受け入れるか否か態度決定を迫

るものになるはずである。

文化の中には、人々の好みによって取捨選択すればよいものがある。イギリスではクリケットが好まれ、アメリカでは野球が好まれる。クリケットと野球は、それぞれの国の文化である。クリケットや野球を知ったからといって、これを受け入れる必要はない。しかし、すべての文化がこのような相対的な価値しか主張しないものではない。個人主義のように、もともとは特定の地域や社会において発展したとしても、その地域をこえて人類全体に対して受け入れることを迫る文化がある。宗教、とくに世界宗教は、この意味で普遍的な価値を主張する文化の典型である。普遍的な価値を主張する文化は、それを学ぶものに受け入れるか否かの選択を迫る。この点で、宗教とその宗教に裏打ちされた文化は、相対的な価値しか主張しない文化と区別されなければならない。

文化を学ぶということは、通常は、学んだ文化にしたがって生きようになることを意味する。イスラームは豚肉が食用に適さないと教えている。この教えを学んで、実際に豚肉を食べなくなるならば、イスラーム文化はことばの本来の意味で学ばれたということが出来る。イスラームは豚肉を食用に適さないと教えていることを知っても、以前と同じく豚肉を食べる人は、イスラーム文化を本来の意味で学んだことにはならない。それは、たんに客観的な知識として知っただけであって、生き方にかかわるものにはなっていないからである。

このように自分自身の生き方に影響しない仕方文化を理解することは、しばしば、異文化理解と呼ばれる。異文化理解とは、すでに自分自身の文化を確実に身につけていることを前提にして、それとは異なる文化を客観的な知識として学ぶことを意味する。宗教をこのような意味で異文化として学ぶことがまったく無意味だ

とはいえない。イスラーム教徒は豚肉を食べないという知識があれば、イスラーム教徒を食事招いて豚肉を出すような不作法なことはしなくてすむ。このような異文化理解も異文化の人々と交際するときには役に立つ。しかし、それは個人の生き方にかかわるというほどのものではない。

厳密に言えば、異文化理解は個人の生き方にかかわらないということは正しくない。上に述べたように、特別の機会に特別の行動ができるという程度には生き方に影響を与えるからである。実は、異文化理解の影響は、この程度にとどまらない。異文化理解は、異文化をまさに異文化として排除するという仕方個人個人の生き方に影響する。イスラームは豚肉が食用に適さないと教えていることを知って、なお豚肉を食べ続けるならば、その人は、行動によってこの教えが誤っていることを示していることになる。異文化理解は、自分自身の文化を正しい行動の基準として再確認することによって、異文化が誤っていることを確認し、これを排除する役割を果たす。安易な異文化理解は、それと気づかぬうちに、異文化に対する偏見を学ぶことになりかねない。

多様な文化がそれぞれに相対的な価値しか主張しないところでは、人間はどの文化を受け入れてもよい。偶然の基準によって自分自身の文化と異文化とを区別することができる。この場合には、異文化理解にも意味がある。しかし、それぞれに普遍的な価値を主張する宗教は、そのように安易に異文化と決めつけて理解するわけにはいかない。宗教は、もしも宗教としての本来の意図に忠実であろうとするならば、いずれも自分自身の文化になりうるものとして教えられ、また学ばれるほかない。そうであればこそ、宗教教育は個人の生き方にかかわり、そうであればこそまた、宗教教育の中立性が問題に

なるのである。

3. 宗教的情操の涵養

「宗教的情操の涵養」について、答申は次のように述べている。「人格の形成を図る上で、宗教的情操をはぐくむことは、大変重要である。現在、学校教育において、宗教的情操に関連する教育として、道徳を中心とする教育活動の中で、様々な取組が進められているところであり、今後その一層の充実を図ることが必要である。」

この提言もまた、中立な宗教的情操教育が可能だという考え方を前提にしている。すべての宗教に共通の宗教的情操とでも呼ぶべきものがあるから、その情操を育てることに限定すれば、特定の宗教宗派に偏らない宗教教育が可能である、という考え方である⁵⁾。はたして、すべての宗教に共通な宗教的情操なるものがあるのだろうか。宗教的知識教育の場合と同じように、宗教的情操教育においても、特定の宗教宗派に与することを恐れていては、個人の生き方に影響を与えるほどの教育はできないのではなかろうか⁶⁾。

教育基本法は、原案の段階では「宗教的情操（の涵養）を重視する」という趣旨の文言を用いていたが、成案ではこの文言を避けた。これは、特定の宗教的立場に立つことなく宗教的情操教育を行うことは不可能だという考え方に基づいている⁷⁾。その後の政府文書も、注意深くこの語を避けてきた。今回の答申は、この経緯を無視して、中立な宗教的情操教育が可能であると仮定してしまっている。

答申は、「宗教的情操に関連する教育として、道徳を中心とする教育活動の中で」行われていると指摘している。この指摘には問題がある。学習指導要領には、道徳教育で教えるべき内容として生命の尊重や自然への畏敬の念があげられている。とくに 1989 年に改訂された学習指

導要領の中で、道徳教育の目標として「生命に対する^い畏敬の念」が明示され、それに対応する内容が「主として自然や崇高なものとの^いかかわりに関すること」としてまとめられた。道徳教育のなかで行われている宗教的情操教育とは、学習指導要領のこの部分を指しているものと思われる。しかし、道徳教育のこの目標と内容が宗教的情操を意味するものだとはいわれてこなかった。道徳教育を行う小中学校教員も、これが宗教的情操教育を意味するものだとは認識していないのではなかろうか。

実は、1966 年の「期待される人間像」の中で、個人として期待されるものの最後に「^い畏敬の念をもつこと」があげられ、個人として期待されるものの根源に「生命の根源に対して^い畏敬の念をもつこと」が必要であり、「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する^い畏敬の念に由来する」といわれていた⁸⁾。つまり、「期待される人間像」は、生命に対する^い畏敬の念を教えることを宗教的情操教育として位置づけていたのである。しかし、学習指導要領に「生命に対する^い畏敬の念」が書き込まれたときには、「期待される人間像」に言及されることはなく、またこれが宗教的情操教育であるとは明示されなかった。

学習指導要領が「生命に対する^い畏敬の念」や「自然や崇高なものとの^いかかわり」という表現を用いたのは、「宗教的情操の涵養」という文言を避けたからであり、宗教的情操教育を行うとは明言できなかったからである。それは、宗教教育推進派にとっては不本意なことであっただろう。しかし、多様な宗教宗派に対する中立性に配慮し、さらに後に述べるように宗教否定論を考慮すればいっそう、安易に宗教的情操教育を行うとはいえなかったのである。この事情を考えれば、道徳教育において宗教的情操教育が行われてきたという答申の指摘は、誤りだと

いなければならない。

今回の答申は、あたかも「期待される人間像」の提唱する宗教的情操教育が道德教育の「生命に対する畏敬の念^い」という教育目標において実践されてきたかのような書き方をしている。宗教的情操教育が、このように原理的考察なしに、既成事実として公教育の中に組み込まれることは望ましいことではない。もっと明確に宗教的情操教育が必要か否か、可能か否かが議論されなければならない。たとえば、「期待される人間像」の「畏敬の念をもつこと」においては、「われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある」という記述があり、個人、民族、人類という三つの生命が同類のものとして扱われている。宗教的情操教育について明確に議論されるならば、このような民族主義的思想がすべての宗教に共通な情操として受け入れられることはないであろう。

4. 宗教教育の中立性

宗教教育の中立性の意味を一つの中立な立場に立って宗教教育を行うことと解するのであれば、それは不可能である。宗教に関する知識を教えるのであれ、宗教的な情操を涵養するのであれ、それを真剣に行えば行うほど、積極的に意図しないにしても、結果的に特定の宗教的立場に対して好意的であったり反対的であったりすることを避けられない。多様な宗教的立場に対して中立であることにこだわっている、個人の生き方にかかわるほどの教育を行うことはできない。

宗教については、そもそも積極的な意味があるのか否かという基本的な立場においても対立がある。信教の自由とは、たんに多様な宗教宗派のいずれを信じるかという自由だけでなく、そもそも宗教なるものを意味あるものとして受

け入れるか意味のないものとして否定するかという自由をも含む⁹⁾。この点をも考慮するならば、一つの中立な立場に立って宗教教育を行うことが不可能なことはいっそう明瞭になる。

宗教肯定論と宗教否定論のあいだに立って、一つの中立の立場に立つことは不可能である。たとえば、宗教は庶民をだますための幻想にすぎないという宗教否定の立場を考えてみよ。この立場に立って宗教的知識を教えるならば、過去および現在の宗教はすべてその否定的な側面に焦点を当てられるであろう。そのような宗教的知識教育と特定の宗教あるいは宗教一般を肯定する立場の宗教的知識教育とのあいだに共通な一つの知識教育を想定することはできない。宗教的情操を育てる教育についても同じである。上の宗教否定の立場に立てば、宗教的情操とは幻想によって日常生活の苦痛を和らげようとする感情にすぎないということになるであろう。この立場に立てば、宗教的情操など無用で、それに代わる健全な情操を育てることがめざされるほかない。いずれにしても、宗教に関する立場を反宗教的なものにまで広げるならば、すべての宗教的立場に共通な知識も情操もないといわなければならない。

宗教肯定論と宗教否定論のあいだに立って、分らないとか態度決定しないということはあっても、中立ということはありません。教育基本法第九条は、この点に問題がある。教育基本法成立当初の代表的な解説書『教育基本法の解説』（1947年）は、特定の宗教宗派に偏らない宗教教育が可能だということを前提にして、教育基本法第九条を解説している。しかし、その解説は、以下にみるように、無神論者や反宗教論者の信教の自由を実質的に否定することによって、この前提が成り立たないことを示している。

『教育基本法の解説』はまず、憲法第二十条

の政教分離の原則を解説して次のようにいう。

「この政教分離ということは、国家が宗教に介入しないこと、少なくとも国家が特定の宗教宗派に対して好意的又は反対的態度をとることなく、各宗教、宗派を平等に取り扱うということであり、決して宗教一般を否定するものではない。間接的に宗教を保護する立場をとることができるし、又それが望ましいのである」。続けて『教育基本法の解説』は、その理由を説明して、「なんらかの宗教的信仰が将来の国民の道徳的向上のために必要なこと、ことにそれが人格の完成及び民主主義的、平和主義社会の建設に貢献するところが大きいことが認められなければならないからである」と述べている¹⁰⁾。

国家が宗教を保護する立場をとることは、宗教肯定論者に好意的で宗教否定論者に反対的な立場をとることと実質的に同じである。また、宗教的信仰が国民の道徳的向上に必要であり、人格の完成および民主主義国家の建設に貢献すると考えるのであれば、国家は、国民すべてに対して宗教的信仰をもつことを求めるべきであり、宗教を肯定する者に好意的になるほかないであろう。上の解説にしたがうかぎり、国家は宗教肯定論と宗教否定論のあいだで中立であるとはいえない。

同様の矛盾が「宗教に関する寛容の態度」の解説にもみられる。『教育基本法の解説』は、「寛容の態度というのは、他宗教ないし他宗派をそれと認めつつ、侮べつ、排斥をしないこと、ゆるしいれることであり、更に反宗教者に対しても寛容の態度をとることである」と述べて、宗教を信じる者と信じない者の両者に対して同等に配慮するかのように述べている。しかし、それに続けて宗教教育の内容を列挙した後に、次のように述べている。「このように客観的に宗教の本質を理解させることによつて、迷信からのがれ、真の宗教的信仰に導くことができる

であろう。このようにして、まず宗教的信仰への素地をととのえ、宗教への芽生えを養うことが、宗教教育上まず尊重されなければならないのである。」¹¹⁾

真の宗教に導くこと、宗教的信仰への素地をととのえること、宗教への芽生えを養うことは、明らかに、宗教者に対して好意的であり、無宗教者・反宗教者に対して反対的である。宗教肯定派と宗教否定派のあいだにあつて中立な一つの立場をとることは不可能である。教育基本法第九条の通説的解釈は、この点に無理がある。

宗教教育は、多様な宗教宗派に対して中立ではありえない。中立でない宗教教育を公教育で行うことは、政教分離に反し、信教の自由を損なうというのであれば、教育基本法第九条がたとえ国公立学校に限定してであろうと宗教教育を行うことを許容しているのは誤りである、あるいは許容していると解釈するのは誤りである、ということになる。

憲法第二十条第三項は、端的に「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」と規定している。これを素直に読めば、憲法は、公教育で宗教教育を行うことを全面的に禁止していると解される。そうだとすれば、そもそも国公立学校で宗教教育を行うこと自体が憲法違反になると考えられる。相沢久は、このような憲法解釈にしたがつて、国公立学校では宗教教育は全面的に禁止されると指摘している¹²⁾。すでに述べたように、宗教教育は、それが人間形成に影響を与えるほど真剣に行われるならば、中立ではありえない。信教の自由を守るために中立な宗教教育を行わなければならないのであれば、結局、国公立学校から全面的に宗教教育を排除するほかないことになる。この点で、相沢の指摘は正しい。

相沢の考え方は、無宗教者・反宗教者の信教の自由を考慮する点で積極的に評価される。し

かし、逆に宗教者の信教の自由が軽視されすぎているのではないかという疑問が生じる。日曜日授業参観の是非をめぐる裁判において、高柳信一は、この点を問題にした。高柳によれば、宗教は、人間的生の永遠究極の価値にかかわる内面的営為としてきわめて重要であり、国家として最大限重視すべきものであるけれども、政教分離原則をとる国家においては、公教育主体が宗教教育を自ら実施することは許されないの、各家庭（または私立学校）にこれを任せたのである。この理由によって、彼は、国公立学校は家庭における宗教教育の機会を最大限に尊重しなければならず、日曜日授業参観は憲法・教育基本法に違反すると主張した¹³⁾。

国公立学校から宗教教育を排除すれば、教育の宗教的中立性が維持されるというわけではない。宗教を信じない人々は、宗教教育は人間の教育にとって無用であり、あるいはさらに積極的に有害だと考える。この考え方に立てば、公教育に限らず教育一般において宗教教育を行うべきではないということになる。したがって、公教育において宗教教育を行わないことはなんら問題ではない。宗教を信じる人々は、宗教教育が人間の教育にとって本質的に重要であると考える。この考え方に立てば、宗教教育を無視した教育はありえない、あるいはきわめて不完全なものとなる。それゆえに、学校教育から宗教教育を排除することは、宗教を信じる人々の考え方を無視することになる。

高柳は、消極的に、公教育における宗教教育の不足を私教育で補うことだけを求めた。私教育が十分に宗教教育を行っているのであれば、それでよい。しかし、私教育において宗教教育がほとんど行われていない場合には、問題が残る。公教育から宗教教育を排除することは、宗教に関する社会の現状をそのまま追認することを意味する。社会において特定の宗教宗派に対

する偏見が瀰漫している場合には、その偏見を温存させることになる。支配的な多数派の宗教が日常生活を支配している場合には、少数派の宗教を抑圧しても気づかれないことになる。信教の自由を守るためには、このような偏見や抑圧を除去することが必要である。この場合、公教育は、信教の自由を守るために、積極的に、多様な宗教について教え、相互の寛容を教えなければならない。

信教の自由に意味があるのは、各個人がそれぞれに信仰する宗教をもっており、それが人によって異なるという状況においてである。信すべき宗教をもっていない人にとっては、信教の自由など無用である。無宗教者あるいは反宗教者も、宗教の意義を認める立場を知った上で、自らの信念において無宗教ないし反宗教の立場を選び取っているのであれば、それもまた広い意味で一つの宗教的立場だということができる。そのような宗教的立場は、信教の自由によって守られるべきである。しかし、宗教について何も知らず、信仰することも信仰しないことも区別のない人々の無宗教ないし反宗教は、積極的に守られるべき一つの宗教的立場だということとはできない。たんなる無知ないし無関心は、安易に多数世論に荷担して、少数派を抑圧することになりかねない。信教の自由と多様な宗教的立場に対する寛容は、宗教に関する正しい知識を前提とする。そのために必要な場合には、公教育においても宗教教育を行うべきである。

今日の我が国においては、信教の自由とは、宗教に無知ないし無関心な人々の宗教信仰（むしろ無信仰）の自由であり、宗教に無知ないし無関心であるかぎりにおいて成り立つ相互の寛容なのではないか。それは、各個人の信仰を守るための自由と寛容ではない。たんに多数派に与した自由と寛容であるにすぎない。国家がかつてと同じように特定のイデオロギー教育を行

うようになれば、このような自由と寛容など簡単に吹っ飛んでしまうであろう。

教育基本法はどちらかといえば宗教教育を奨励している。少なくとも奨励しているとする解釈が一般化しており、また法律解釈としてはそれが妥当であろう。それにもかかわらず、学校現場で宗教教育が行われないのは、中立な一つの立場に立って宗教教育を行うことが困難だからである。答申は、教育基本法を見直すといいつながら、この点については何も考慮していない。そうであるかぎり、この答申が宗教教育を促進する上で、積極的な意味をもつことは期待できない。あるいは悪くすると、今日の日本に支配的な（あるいは一部勢力にだけ支配的な）宗教的雰囲気を与えることをもって中立な宗教教育だということになるかもしれない。それは、かえって宗教的多様性を抑圧し、少数派宗教人の信教の自由を阻害することになるであろう。今回の答申は、この点で重大な問題を含む。

5. 公教育における宗教教育

一般に、宗教教育の中立性とは、多様な宗教宗派に対して中立な一つの宗教的立場を確定して、その立場に立って教育することだと考えられている。この考えにしたがえば、教師は多様な宗教宗派に対して中立な一つの立場に立って宗教を教え、生徒はその一つの立場に立って宗教を学ぶことがめざされることになる。しかし、それは信教の自由のめざすべき状態ではない。信教の自由とは、各個人がそれぞれに特定の宗教宗派を信じる自由があることを意味する。あるいは、すべての宗教を否定して無宗教者なり反宗教者になる自由があることを意味する。誰も中立な宗教教育で教えられるはずの中立な宗教的立場に立つわけではない。

各個人は、特定の宗教宗派を信じるか信じないかどちらか一方の立場をとるほかない。ある

いは、宗教を肯定するか否定するかどちらか一方の立場をとるほかない。どの宗教宗派を信じればよいのか、宗教肯定論を受け入れるべきか否定論を受け入れるべきか分からないので、まだ態度を決めないということはある。しかし、これは教育のめざすべき目標ではない。もしも宗教が個人の生き方にかかわって重要であるのならば、各個人はそれぞれ自らの宗教をもつべきである。教育は、各個人が自らの宗教をもつための手助けをすべきである。もしも宗教が個人の生き方にかかわるほどの重要性をもたないのであれば、わざわざ宗教教育を行う必要はない。宗教教育は、もし行うのであれば、各個人がそれぞれ自らの宗教的立場を確立することをめざすのでなければならない。

宗教にかぎらずどの領域においても、多様な立場が対立している状態では各個人は中立な立場になど立ちえない。各個人はいずれか特定の立場に立つほかない。中立性は、各個人が多種多様な立場を選択するがゆえに、集団としてはどの特定の立場にも偏らないことによって成立する。宗教教育における中立性も、この意味での中立性をめざすほかない。現に存在する多様な宗教宗派すべてに対して偏らない一つの立場に立って宗教教育を行うことは不可能である。しかし、多種多様な立場に立った宗教教育が共存することによって、各個人はそれぞれに特定の宗教的立場を学習していくけれども、それら諸個人を含む集団全体はいずれの特定の宗教的立場にも偏らない状態をめざすことは可能である。公教育がめざすべき宗教教育の中立性とは、この意味での中立性である¹⁴⁾。

宗教教育は、教師も生徒もともに、（必ずしも明確ではないにしても）それぞれ自らの宗教的立場をもっていること、あるいは獲得していくことを前提にして行われなければならない。教師は、教育に真剣になればなるほど、彼の個

人的な立場が自らの教育の中に顕れてくることを避けられない。生徒は、その教師の影響を受けながらも、しかし自らの判断にしたがって自らの立場を形成していくことを尊重されなければならない。こうして、各個人はそれぞれに偏っていても、集団は、それら多様な立場が共存することによって中立性を維持することができる。

そのためには、教師と生徒よりなる集団において多様な宗教的立場が平和的に共存することが必要である。教師の立場が生徒に強制されてはならない。生徒相互間の立場の違いが抑圧されてはならない。集団が中立であるためには、宗教を信じる者と信じない者がいることが望ましい。また、特定の宗教を信じる者と信じない者がいることが望ましい。そして、彼ら相互のあいだで相手の立場を尊重することが必要である。そのために教師は、自らの立場だけでなく他の立場をも可能なかぎり公平に教えることに努めなければならない。生徒は、自らの立場に固執することなく、他の立場をも積極的に学ばなければならない。

実際には、学級や学校など公教育が行われる各集団において、十分に多様な立場が存在するわけではない。世界全体の多様性と比較すれば、はるかに小さな多様性しか維持されない。教師が教えるべき多様な立場は、たまたま教えている集団の中の多様な立場に限定されず、世界全体の多様性、さらには人間性全体の多様性を含むことが望ましい。これは、実現不可能である。実現不可能ではあるが、少しでも近づくことをめざすべき目標である。

現在の社会では、宗教否定論も一つの有力な宗教的立場として存在する。それゆえに、多様な宗教的立場の一つとして無宗教ないし反宗教の立場をも含めなければならない。無宗教ないし反宗教の立場もまた、かつて、そして今日も、

社会において重要な地位を占めている。今日の、少なくとも我が国の宗教教育は、無宗教・反宗教の立場を無視することはできない。それは、仏教やキリスト教と同じように、今日の宗教的立場の一つとして教えられるべきである。

このことは、特定の宗教を教える私立学校においても同様である。教育基本法第九条第二項は、この点で問題がある。私立学校であっても、公教育の一環をなすかぎり、無条件に宗派教育を行ってよいわけではない。多種多様な宗教宗派が存在することを前提にして、それら諸宗教が平和的に共存することを可能にするために、上に述べた意味での多様な宗教教育を行うことが必要である。ただし、その多様性が、結果として、特定の宗教宗派に有利な方向に偏ることは許されなければならない¹⁵⁾。

近代公教育は、基本的には、それまで宗教団体が支配していた庶民教育を国家が支配することによって成立した。その結果、それまで宗教団体が統制していた教育内容を国家が統制するようになった。国家が一つの宗教で統一されていたところでは、宗教教育に関する内容は、以前と異なるものではなかった。そこでは国家公認の宗教または多数派の宗教が公教育の内容となった。このような国家では、政教分離は必要ではなかった。しかし、国家に二つ以上の宗教があり、相互に対立していたところでは、国家はそれら対立する宗教に対して中立を保つほかなかった。そのために、公教育から宗教教育が排除された。しかし、教育一般から宗教教育が排除されたわけではない。各宗教団体がそれぞれに宗教教育を行っていた。このような社会では、個人は、私教育を通じて宗教について学び、自らの宗教を選び取ることができる。信教の自由が政教分離の原則によって保障されるのは、このような社会においてである¹⁶⁾。

我が国の場合も、近代公教育とともに庶民教

育の支配権がそれまでの宗教団体から国家に移ったという事情は同じである。しかし、国家は、国民の精神的統一を新たに復活させられた神道、いわゆる国家神道によって実現しようとした点で異なる。そのために国家は、当時、庶民のあいだで支配的であった宗教、すなわち仏教を抑圧する政策をとった。仏教は公教育から排除された。しかしまた、当時の西欧諸国からの要求に応じるために、信教の自由を認めざるをえなかったのが、国家神道を国教とするわけにもいかなかった。そのために、いろいろな紆余曲折はあったが、結局、国家神道を国家の祭祀であるとして宗教と区別し、教育勅語によって国民の精神的統一を図ることとなった¹⁷⁾。我が国において、公教育から宗教が排除されたのはこのような状況においてである。

それゆえに、我が国においては、政教分離ないし公教育からの宗教の排除は、宗教的信仰の多様性を維持し、個人の信教の自由を保障するためにあったのではない。それは、国家神道以外の宗教、一般的には伝統的な仏教、もっとも典型的には西欧伝来のキリスト教を抑圧するためのものであった。それは、信教の自由を保障するためにではなく、信教の自由を抑圧し、国家神道によって国民を統一するためのものであり、また実際にもそのように機能した。戦後、多くの共産主義国家において、伝統的な宗教をいっさい排除して共産主義イデオロギーによって国民の精神的統一を図った。戦前の我が国において、国家神道は、この共産主義イデオロギーと同じ役割を果たしたのである。

敗戦とそれに伴う国家神道の排除によって、政教分離の原則は、その理念どおり、多様な宗教の共存と諸個人の信教の自由を保障すべきものとして位置づけられた。しかし、守られるべき信教自体があいまいなものになっている。戦前の宗教抑圧の体制は、各宗教団体の伝統的な

宗教教育の体系を破壊してしまった。あるいは少なくともその健全な発展を阻害してきた。現在の日本人の多くに見られる宗教的無関心とその上に成り立つ独特の宗教的寛容の態度は、かなりの程度、このような明治以降の宗教抑圧政策によって生まれたものと考えられる¹⁸⁾。

公教育は、否、公教育に限らず教育は一般に、特定の価値観を教えるものである。文字通りに多様な価値観を教えるものではない。近代以前の庶民教育において、各宗教団体がその宗派の教義を教えていたように、国家が支配する公教育は、何らかの程度において国家が公認する価値観を教えてきた。公教育は、基本的に、国民の価値観を統一する性質をもつ。そうであればこそ、公教育は、必要に応じて、また可能な範囲で、意図的に価値観の多様性を維持することに努めなければならない。公教育において多様な宗教教育の平和的共存を維持することは、国家による過剰な価値観の統制を抑制する上で重要な意味をもつ。

注

- 1) 前者については、高祖敏明「宗教と教育」(村田昇編『教育哲学』、有信堂高文社、1983年所収)を参照。後者については、葦津珍彦『国家神道とは何だったのか』、神社新報社、1987年を参照。
- 2) 教育刷新委員会の審議内容のうち教育基本法原案の審議段階については、第12回総会議事速記録(日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録第1巻』、岩波書店、1995年所収)を参照。また、第19回建議「学校教育と宗教との関係」(1948年)の審議段階については、第13特別委員会の議事速記録(『同会議録第11巻』、1998年所収)を参照。なお、第19回建議は、1935年の文部次官通牒「宗教的情操ノ涵養ニ関スル

- 件」を拠り所にしたものであり、その内容も大きくは変わっていない。
- 3)教育刷新委員会の審議については、前掲書を参照。今回の中央教育審議会の審議については、第21回中央教育審議会議事録(2002年6月21日開催、文部科学省ホームページ)を参照。
- 4)前掲「宗教と教育」pp.234-235。貝塚茂樹『戦後教育のなかの道德・宗教』、文化書房博文社、2003年、p.101。
- 5)前掲第21回中央教育審議会議事録を参照。
- 6)日本連合教育会『宗教的情操の教育——その原理と方法および資料——』、同会、1968年は、すべての宗教に対して公平な宗教的情操教育を行うことが可能だという立場で書かれているが、あとがきでその編集委員の一人は、教師に対してどれか特定の宗教について学ぶことを勧めている(p.234)。宗教について何ごとかを知ろうと思えば、特定の宗教を学ぶほかないからである。これは、教師だけでなく子どもにも当てはまるはずである。
- 7)鈴木英一『教育行政』、東京大学出版会、1970年、pp.265-266。中立な宗教的情操教育が可能だという立場からの記述として、杉原誠四郎・大崎素史・貝塚茂樹『日本の宗教教育と宗教文化』、文化書房博文社、2004年、pp.39-51。
- 8)堀尾輝久編『教育の目的と理念(教育基本法文献選集2)』、学陽書房、1978年、pp.224-225。
- 9)教育基本法においても今回の答申においても、この点は認められている。
- 10)教育法令研究会『教育基本法の解説』、1947年(鈴木英一編『教育基本法の制定(教育基本法基本文献選集1)』、学陽書房、1977年所収)、p.192。
- 11)前掲書、p.194。
- 12)相沢久「現代における宗教・国家・法」(永井憲一編『政治教育・宗教教育(教育基本法文献選集7)』、学陽書房、1978年所収)、pp.316-318。この問題に関する諸解釈については、山口和孝「戦後の宗教と教育をめぐる争点と課題」(『教育学研究』第65巻第4号、1998年、pp.325-327)を参照。
- 13)高柳信一「日曜日授業と宗教の自由」(『専修法学論集』、第43号、1986年)。
- 14)宗教教育にかぎらず、政治教育や歴史教育などの教育の中立性も同じように考えられる。この点は別稿で論じる。
- 15)私立学校は公教育の側面と私教育の側面とをもつと考えるならば、公教育の面では多様な宗教教育を行い、私教育の面で特定の宗派教育を行うことが正当化される。私立学校における宗教教育のあり方は、この考え方にしたがって再検討する必要がある。
- 16)前者の例としてイスラーム圏諸国や中南米のカトリック諸国が、また後者の例としてフランスやアメリカ合衆国があげられる。江原武一編『世界の公教育と宗教』、東信堂、2003年を参照。
- 17)前掲「宗教と教育」。久山康編『日本キリスト教教育史・思潮編』、キリスト教学校教育同盟、1993年。坂本是丸『国家神道形成過程の研究』、岩波書店、1994年。川村覚昭『島地黙雷の教育思想研究——明治維新と異文化理解——』、法蔵館、2004年を参照。
- 18)加えて、科学技術の発達、資本主義による経済成長が世俗主義を発達させたということが考えられる。この点では、西欧諸国と同じである。